

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Anna Vaňková

Supervize v pomáhajících profesích

(Supervision in the Helping Professions)

Praha 2009

Vedoucí práce: PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D.

Ráda bych poděkovala všem, kteří mi pomohli při psaní této práce radou, diskuzí či znakem. Zvláštní poděkování pak patří PhDr. Jitce Lorenzové, Ph.D. za odborné vedení práce a Janu Kapustovi za erudované rady.

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a s použitím citované literatury a dalších odborných zdrojů.

V dne

Anotace

Bakalářská práce „Supervize v pomáhajících profesích“ se zabývá tématem supervize, jejími formami, procesem a metodami. Věnuje se funkcím supervize, dohlížečským, vzdělávacím a podpůrným. Cílem práce je zdůraznit hluboké propojení supervize a pomáhajících profesí, vyzdvihnout význam a důležitost supervize v rámci pomáhajících profesí, a přiblížit současný stav a podmínky, za kterých může supervize přispět ke zkvalitnění práce v těchto profesích. Zastavuje se však i u otázek motivace a etiky, které se k těmto profesím váží.

Klíčová slova

Supervize; pomáhající profese; supervizor; supervidovaný; supervizní vztah; motivace; etika.

Abstract

Bachelor thesis "Supervision in the Helping Professions" deals with the subject of supervision, its forms, process, and methods. Is concerned with the functions of supervision such as monitoring, educational or supportive. The aim of the study is to emphasize the deep connexion of supervision with helping professions, to stress the significance and importance of supervision in these professions, and to describe its current state and the conditions under which supervision may contribute to the increase of quality in helping professions. It is also discussed the question of the motivation and ethic in such professions.

Key words

Supervision; helping professions; supervisor; supervisee; relation of supervision; motivation; ethic.

OBSAH

ÚVOD	6
1. NÁSTIN HISTORIE SUPERVIZE	7
1.1. Supervize ve světě.....	7
1.2. Supervize v České republice	8
1.3. Vliv vývoje supervize na současnou supervizní scénu	11
2. TERMÍN SUPERVIZE A JEHO CHÁPÁNÍ	12
2.1. Funkce supervize.....	14
2.2. Účastníci supervize	16
2.3. Formy supervize.....	18
2.4. Supervizní metody a techniky	19
2.5. Kreativní techniky v supervizi	21
2.6. Supervizní proces	24
2.6.1. <i>Kontrakt</i>	25
2.6.2. <i>Témata v supervizním procesu</i>	26
2.6.3. <i>Zpětná vazba</i>	27
2.6.4. <i>Rizika supervize</i>	27
3. SYNDROM VYHOŘENÍ A OSTATNÍ RIZIKA VYPLÝVAJÍCÍ Z POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍ	29
3.1. Stres.....	29
3.2. Syndrom vyhoření.....	30
3.3. Stres a syndrom vyhoření.....	32
3.4. Syndrom pomáhajícího	33
4. PŘEDPOKLADY, MOTIVACE A ETIKA V POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍCH	35
4.1. Obecné předpoklady pracovníků pomáhajících profesí.....	35
4.2. Motivace při výběru pomáhajících profesí	37
4.3. Etika v pomáhajících profesích	39
ZÁVĚR	42
CITOVANÁ LITERATURA.....	44

ÚVOD

Cílem této práce je představit metodu supervize v rámci pomáhajících profesí. Supervize je zde chápána jako interakční mezilidský vztah, do kterého vstupují supervizor, supervidovaní a zprostředkovaně i klient, kdy supervizor pomáhá supervidovanému řešit konkrétní situace, které vznikají při jeho práci s klienty. Tato metoda sebereflexe a zamyšlení se nad smyslem a způsobem své práce je chápána především jako něco, co by mělo být danému pracovníkovi pomáhající profese při výkonu jeho povolání prospěšné, a co by mu mohlo poskytnout oporu a zázemí pro celoživotní odborný růst.

Součástí této práce je stručný přehled historie supervize ve světě a v České republice, který by měl ukázat, jak tato metoda vznikala a vyvíjela se z potřeb pracovníků v pomáhajících profesích. Je třeba se zastavit u samotného pojmu supervize, jeho mnohovýznamovosti a sémantické nejednoznačnosti. Pro vymezení pojmů a mantinelů této metody pak následuje základní přehled funkcí, forem a účastníků supervize, ale především seznámení se s jejím procesem, metodami a technikami. Jako inspirativní příklad bych zde ráda představila zástupce kreativních technik, jako je mimo jiné arteterapie a psychodrama.

Práce by měla poukázat na hlubokou provázanost pomáhajících profesí a supervize; z tohoto důvodu je zde kladen velký důraz na samotnou povahu a smysl pomáhajících profesí a na problémy, které se na ně váží. Třetí oddíl tak pojednává o rizicích, které z těchto profesí vyplývají, a jež se v praxi velmi často vyskytují, zvláště pak stresu, syndromu vyhoření a syndromu pomáhajícího. Do obecnější roviny téma posouvá další oddíl věnovaný samotným základům těchto zaměstnání – totiž jejím obecným předpokladům, motivaci a etice.

Opakované návraty k různým úskalím, která přináší činnost v pomáhajících profesích a supervizi, jsou dány vědomím výjimečnosti, závažnosti a potřebnosti těchto zaměstnání, tedy zaměstnání, při kterých by měla být práce ve prospěch druhých prvotním cílem a smyslem.

1. NÁSTIN HISTORIE SUPERVIZE

1.1. Supervize ve světě

Význam slova supervize vykládají slovníky cizích slov zpravidla jako dozor, dohled, kontrola, inspekce, což jsou doslovné překlady pojmu z anglického jazyka. Jako pouhá kontrola či dozor může být supervize chápána širší veřejností, ale pokud hovoříme konkrétně o pomáhajících profesích a pohybujeme se na půdě odborného diskurzu, není již tento způsob vnímání žádoucí. Výklad pojmu ze slovníku cizích slov upozorňuje na důležitost kontextu, ve kterém se slovo supervize nachází a také odkazuje na počátky supervizní scény, jak vznikala a jak bývala ve svých počátcích chápána.

Pro porozumění významu supervize v pomáhajících profesích a jejímu dnešnímu pojetí je dobré se podívat, jak se ve svém historickém vývoji proměňovala a rozvíjela. Je zapotřebí podívat se na její světový historický vývoj, ale také na její následný příchod do České republiky.

Pokud mluvíme v kontextu pomáhajících profesí, uvažuje se dnes o supervizi jako o odborné službě. Jak uvádí Zuzana Havrdová,¹ je žádoucí supervizi vnímat jako odbornou službu a jako „organizovanou příležitost k reflexi možností, jak jinak rozumět, jaké zaujímat postoje a jak jednat v situacích s klienty a kolegy, s cílem zvyšovat svou profesionální kompetenci.“ (Havrdová, 1999, s. 30). Tato možnost podpory a provázení má své počátky ve druhé polovině 19. století ve Spojených státech amerických. Zde se v tzv. Charity Organization Society, organizaci, která byla dobročinným formalizovaným hnutím střední třídy vzešlé z církevního prostoru, objevuje supervize ze strany placených zaměstnanců jako administrativní kontrola a metodická pomoc dobrovolnických pracovníků, kteří pracovali s lidmi v nouzi (N. Belardi, cit. v: Vopatová, 2007, s. 16). Šlo tedy spíše o interní supervizi, jež byla založena na hierarchii organizace. Supervize se tedy, což je důležité, ustavuje

¹ Zuzana Havrdová je v současné době supervizorkou, psycholožkou a vedoucí oboru Řízení a supervize v sociálních a zdravotnických zařízeních Fakulty humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze.

v sociální práci, a odtud se její významná role přenáší do různorodých pomáhajících profesí.

Často se zmiňuje fakt, že supervize byla ovlivňovaná psychoanalýzou (dokonce někdy byla považována i za její objev). K tomuto ovlivnění dochází ve 30. letech 20. století, kdy do USA emigrovali z politických a národnostních důvodů mnozí němečtí a rakouští psychoanalytici. Ve Spojených státech pak již často nemohli z právních důvodů vykonávat své původní povolání, a proto působili jako vzdělavatelé sociálních pracovníků. Své nové zaměstnání zde obohatili o prvky psychoanalytické teorie a praxe, a naopak po skončení druhé světové války, kdy se někteří z nich vrátili domů, importovali znalosti a dovednosti, jichž nabyli za pobytu v Americe do vývoje psychoterapie, sociální práce a supervize v evropském prostředí (N. Belardi, cit. v: Vopatová, 2007, s. 16).

Systematická univerzitní výuka supervize začala až od 70. let 20. století. Do té doby, než se stali ze studovaných odborníci, byla poptávka po supervizi v pomáhajících profesích zcela uspokojována psychology a psychoterapeuty, tedy v mnoha případech experty oborově cizími.

1.2. Supervize v České republice

Supervize, jako metoda soustavného zkvalitňování práce v pomáhajících profesích, nemá v České republice dlouhého trvání, což je podmíněno především jejím politickým vývojem. Nejdříve se u nás objevuje v 60. letech 20. století, a to jako povinná součást psychoanalytického výcviku (Matoušek, 2003, s. 351). V roce 1969 pak vzniká Společnost sociálních pracovníků, která se později transformuje do sekce sociálních pracovníků pod záštitou České lékařské společnosti J. E. Purkyně. Pod hlavičkou této organizace usilovali o svůj rozvoj lékaři i sociální pracovníci a psychoterapeuti. Na její půdě vznikly výcvikové sebezkušenostní skupinové programy – tzv. SUR (název odvozen od autorů: Skála, Urban, Růžička), jejichž autoři později také začali zajišťovat pro absolventy psychoterapeutických výcviků

tříletou supervizi ve formě balintovských seminářů. Balintovské skupiny² suplovaly supervizi u nás až do roku 1989 (A. Šimek, cit. v: Matoušek, 2003, s. 351).

Po Sametové revoluci vzniká velký počet nových sociálních služeb provozovaných státem i nestátními neziskovými organizacemi. Objevují se také nové studijní obory, například první vyšší odborná a vysokoškolská výuka sociální práce. Toto všechno vyvolává potřebu a zvyšuje poptávku po supervizi. Vznikl tak odborný a erudovaný prostor pro vytvoření základů supervize v českém prostředí a jejího následného rozvoje.

Jak píše Havrdová: „V jiných zemích než u nás vznikala potřeba supervize především zdola, ze strany pracovníků, případně zaměstnavatelů. U nás pracovníci MPSV v roce 1991 a 2000 využili dobrých zkušeností ze zahraničí k tomu, že ji zařadili jako jeden z ukazatelů kvality práce a ochrany pracovníků před vyhořením“ (Havrdová, 2005, s. 64).

Potřeba supervize se tak projevila i v naší zemi a vedla k organizaci různých kurzů dalšího vzdělávání pro pracovníky pomáhajících profesí z různých oblastí zájmu, zejména však v oblasti mezilidské komunikace a práce s klienty a lidmi vůbec. Odpovědí na poptávku po supervizi je například výcvik supervizorů pod vedením zahraničních lektorů, dále kursy rozvojové supervize od České katolické charity i Diakonie Církve Československé evangelické; dvouletý kurs celoživotního

² Balintovské skupiny jsou, zjednodušeně řečeno, skupinovou formou pomoci při řešení individuálních nesnází v mezilidských vztazích. Slouží v originální podobě ke skupinovému řešení vztahových problémů lékařů a zdravotních sester s jejich pacienty, resp. k osobnostní podpoře a rozvoji zdravotnického personálu. Balintovská skupina má optimálně 8 - 10 členů a 1 nebo 2 vedoucí. Průběh Balintovské skupiny má přibližně toto schema: 1. **prezentace** – problémy ve vztahu s konkrétními osobami, 2. **otázky** – ostatní účastníci skupiny kladou otázky, 3. **fantazie** – účastníci balintovské skupiny verbalizují vlastní představy, pocity a dojmy z předneseného problému, 4. **co bych dělal já** – protagonista opět pouze naslouchá, ostatní účastníci balintovské skupiny uvádějí návrhy a představy o možnostech řešení problému. Setkání začíná stručným zhodnocením předchozího setkání všemi zúčastněnými, především pak jakousi reflexí osobního přínosu, který práce skupiny znamenala pro minulého protagonistu. Balintovská skupina je skupinou tzv. otevřenou, t.j. ze skupiny její členové postupně odcházejí a noví přicházejí. Z toho plyne, že činnost skupiny není časově omezena (Provazník, 2002). Autoři odborných publikací nejsou jednotní v názoru, zda lze balintovské skupiny považovat za formu supervize.

vzdělávání „Supervize v sociální práci“ krátkodobě nabídla také Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.

V současné době jsou nabízeny čtyři studijní programy pro supervizi:

1. Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy nabízí od roku 2001 magisterský program „Řízení a supervize v sociálních a zdravotnických zařízeních“. Za poslání si tento magisterský obor klade přípravu vedoucích pracovníků pro střední a vrcholový management a supervizorů v oblasti poskytování zdravotních a sociálních služeb. Program podporuje uplatnění pracovníků z nelékařských a tzv. pomáhajících profesí v řízení a supervizi a efektivní spolupráci mezi zdravotním a sociálním sektorem. Svým zaměřením je v České republice zatím unikátní. Katedra je řešitelem několika evropských projektů. Výuku zajišťují experti na vybranou problematiku aktivně působící v oblasti sociální a zdravotní, včetně odborníků z praxe.³
2. Sociální organizace Remedium nabízí vzdělávání supervizorů pomocí kurzů, které začala nejprve vykonávat na zakázku České asociace linek důvěry. Cílem kurzů, které Remedium pořádá, je vymezit a nacházet v rámci vedení a rozvoje pracovníků odpovídající místo jednotlivých nástrojů, kterými se zvyšuje kvalita služby (k postupům, které zvyšují kvalitu služby, patří například metodické vedení, supervize, poradenství atd.) Remedium poskytuje třístupňové vzdělávání v oblasti supervize, od úvodního 20-ti hodinového kurzu až po intenzivní 100 hodinový kurz, jehož součástí je také praxe v oblasti supervize pomáhajících profesionálů.⁴
3. Výcvik v systemické supervizi a koučování nabízí Institut koučování a supervize. Kromě výcviku v koučování a supervizi nabízí tento institut služby supervizorů od individuálních sezení po skupinové supervize. Cena takové skupinové supervize se pohybuje od 600 – do 1200 korun za hodinu.

³ Katedra řízení a supervize v sociálních a zdravotnických službách UK FHS. Dostupný z [www: http://www.fhs.cuni.cz/supervize](http://www.fhs.cuni.cz/supervize).

⁴ Viz <http://www.remEDIUM.cz/vzdelavaci-programy/rizeni-a-supervize-popis-programu.php>.

4. Český institut pro supervizi organizuje dlouhodobý čtyřstupňový výcvik v supervizi, pro nějž požaduje ukončený výcvik v psychoterapii (Kinkor, 2005).

1.3. Vliv vývoje supervize na současnou supervizní scénu

Vývoj supervize započal v České republice pod Českou lékařskou společností a její psychoterapeutickou sekcí. I po jejím osamostatnění zůstával pod dominantním vlivem psychoterapeutických odborníků. Zavádění především externí supervize do organizace se neslo v terapeutickém duchu, neboť jejími nositeli byli vesměs psychoterapeuti. Později vstoupili na supervizní trh práce i absolventi jiných studijních programů (viz výše).

V současné době neexistuje národní standard upravující požadavky na supervizora, a lze tedy říci, že supervizora může vlastně dělat každý, pokud prokáže svou způsobilost k této činnosti. Záleží tedy především na konkrétní organizaci, jakého supervizora vyžaduje a potřebuje. Existuje nabídka zkušených, terapeuticky orientovaných supervizorů, stejně jako méně kvalifikovaných, kteří však mohou být vlastního oboru více znalí. Podle mého názoru by však existence zaštiťující organizace mohla být zárukou kvalitních služeb vzhledem k finanční náročnosti procesu supervize v jakékoliv organizaci - viz. výše zmíněná orientační cena za hodinové sezení se supervizorem.

2. TERMÍN SUPERVIZE A JEHO CHÁPÁNÍ

Termín supervize není něčím pevně ukotveným a jasně a snadno vymezitelným. Používání tohoto pojmu se teprve ustaluje a podobně pozvolna se vžívá do povědomí samotných pracovníků pomáhajících profesí. Chápání supervize zajisté není zcela jednotné, a je skutečností, že každá profese klade důraz na jiné její prvky.

Stručně řečeno snad lze supervizi charakterizovat či interpretovat jako něco, co by mohlo být danému pracovníkovi při výkonu jeho povolání prospěšné a co by mu mohlo poskytnout oporu a zajistit celoživotní odborný růst. Základním předpokladem pro využití supervize je interpersonální kontakt mezi dvěma jedinci, v rámci kterého vždy probíhají nejrůznější procesy, dojmy a situace, jež je třeba reflektovat a vědomě hodnotit. Alespoň takto by měla být povaha a hodnota supervize nahlížena vždy.

Odborná literatura nabízí mnoho výkladů, které mohou být, a také jsou, různorodé, nicméně i přes tuto různorodost v nich lze vysledovat jistý společný obsah či ideu, které jsou termínu vlastní. Vůbec poprvé se o definici supervize pokusila Robinsonová, která byla autorkou prvního textu sociální práce na téma supervize – *Supervision in Social Casework* z roku 1936. Popsala ji jako „...vzdělávací proces, ve kterém osoba s určitou výbavou znalostí a dovedností přijímá odpovědnost za výcvik osoby, která je vybavena méně“ (Machová, 2004, s. 17). Dnes již nicméně nemůžeme přejímat tuto definici bez výhrad, a to jak pro svoji obecnost a nevyhraněnost, tak pro přílišný důraz, který klade na vzdělávací funkci supervize. Jako reakci na ukázkou proto uvádím i několik jejích současných vymezení, která ji podle mého soudu pomáhají objasnit lépe či komplexněji:

„Kvalifikovaný dohled nad průběhem programu nebo projektu zaměřený na kvalitu činnosti pracovníků (profesionálů či dobrovolníků). Podle většiny teoretiků má supervize přinejmenším tři funkce: vzdělávací, podpůrnou a řídicí“ (Matoušek, 2003, s. 231). Rozdělení funkcí supervize na tři výše zmíněné bude pro další text této práce základní kategorizací.

„Supervize je intenzivní, interakční mezilidský vztah, do kterého bezprostředně vstupují supervizor, supervidovaní a zprostředkovaně i klient, či klienti. Jejím cílem je zlepšit schopnost pomáhat lidem“ (Bayerová, 2005, s. 47). Toto vymezení se na první pohled zdá být velmi obecné, o to víc je však možné jej aplikovat na mnoho supervizních situací a metod.

„Jde o proces praktického učení, v němž supervizor-učitel pomáhá supervidovanému řešit konkrétní situace, které vznikají při jeho práci s klienty“ (Kopřiva, 1997, s. 136). O funkcích supervize pojednává další kapitola této práce. Na základě znalostí funkcí supervize považují toto vymezení za zúženější hledisko, jež se zaměřuje převážně na funkci vzdělávací.

„Jde o formu učení v bezpečném, laskavém a tvořivém prostředí, kde je v popředí spíše facilitační než kontrolní funkce. Jde tedy o poskytování podpory, objasňování a případně katarzi. Nejde pouze o podávání informací, nabízení rad či dávání příkazů nebo zákazů“ (Šimek, 2000, s. 2). Na rozdíl od předešlého vymezení lze v tomto nalézt odkazy na všechny funkce supervize. Za zajímavé považují zdůraznění poskytnutí podpory pomáhajícímu profesionálově, jež je základním kamenem metody supervize, jelikož právě potřeba podpory a porozumění stojí za jejím vznikem.

„Supervize je činnost, při které prostřednictvím zaměřeného pozorování a cílených otázek uvažujeme nad kvalitou péče o klienta a zvyšujeme pracovníkovu schopnost reflexe (uvědomovaného vnímání) vlastní práce a sebereflexe“ (Baštecká, Goldmann, 2001, s. 368). Vymezení se liší od ostatních zmíněných zdůrazněním významu supervize pomáhajících pracovníků pro jejich klienty a kvalitu služeb, jež se jim dostává.

„Supervize je odborná činnost, při níž supervizor podporuje, vede a posiluje pracovníka, skupiny nebo týmy v pomáhajících profesích k tomu, aby dosáhl(i) určitých organizačních, profesionálních a osobních cílů. Obecnými cíli jsou zlepšení kvality práce a podpora profesionálního růstu. Konkrétní cíle jsou ovlivněny celkovým společenským a odborným kontextem a požadavky organizace a jsou

předmětem vyjednávání mezi supervizorem, zadavatelem supervize, zaměstnavatelem a pracovníky. Hlavním nástrojem supervize je vytvoření prostoru pro reflexi pracovní činnosti a pracovního kontextu v bezpečném prostředí supervizního vztahu a podpora procesu učení a změny“ (Havrdová, 2008, s. 40). Zde je dobré si povšimnout zmínky o osobních cílech pracovníka v procesu supervize. Pracovník v pomáhající profesi vkládá do práce velkou část své osobnosti, proto se následně supervize musí dotýkat jeho práce i osobního života a cílů.

Z výše uvedeného si lze udělat obrázek o charakteristických prvcích supervize. Supervize má své účastníky, své formy, zaměření a průběh. Je to specifický proces, který je nutný podle Baštecké a Goldmanna (2001, s. 368-373) odlišit od:

- porady nad případem – zde se jedná v první řadě více o stanovení postupu, než o zjišťování, zda je tento postup kvalitní
- terapie – ta se orientuje na potřeby pracovníka, vstupuje do jeho osobního života, supervize má však supervidovanému pomoci stát se lepším pracovníkem, nikoli člověkem
- auditu – který se stejně jako supervize zaměřuje na kvalitu a účinnost služeb, jeho rozsah je však širší a jeho cíl užší.

2.1. Funkce supervize

Supervizi se přisuzují tři základní funkce, které se vzájemně doplňují – funkce vzdělávací, podpůrná a řídicí. V supervizním procesu je samozřejmě možné klást důraz jednotlivě na každou z nich, a pak se supervize stává podpůrnou, řídicí či vzdělávací. Jako velmi vhodné se však jeví flexibilní přecházení z jedné funkce do druhé, a supervizor by rozhodně neměl ustrnout na poskytování pouze jedné z nich.

Prospěšnost supervize a význam jejích funkcí si lze ukázat na požadavcích pracovníků vedoucích ke spokojenosti se svou prací. Pracovníci pomáhajících profesí potřebují ke spokojenosti ve své práci zejména (Connor; Hagan, 2001):

- rozumět své roli a svým povinnostem na pracovišti i v celé organizaci

- mít možnost rozvíjet své znalosti, dovednosti a kompetence
- dostat podporu tehdy, když je jejich práce ovlivněna nějakými vnějšími faktory
- mít schopnost zvládat nadměrný stres vyplývající z jejich práce a během jejího výkonu
- vědět, jestli svou práci dělají dobře
- vědět, že jsou pro svou organizaci cenní

Řídící funkce má především zajistit, aby se náležitě a efektivně naplňovaly cíle organizace, pro které vznikla. Mají se tak vytvářet podmínky, které pracovníkům umožní uskutečňovat tento cíl. Supervize tím obsahuje prvek hodnocení kvality práce a kontroly. Například, pokud by byla zavedena supervize na školách, bude zde řídicí funkce zdůrazněna vzhledem k tomu, že cíle organizace jakou je škola, jsou jasně dány a je třeba je dodržovat.

Úspěšné rozvíjení a zlepšování profesních znalostí, schopností a dovedností pracovníků pomáhá **vzdělávací funkce**. Pracovníkům se v rámci supervize má dostávat pomoci při jejich odborném růstu i při možném zavádění nových pracovních postupů. Díky tomu se klientům může dostat kvalitních a efektivních služeb. Na vzdělávací funkci supervize lze dobře ukázat, že supervize je proces o mnoha funkcích, kde všechny musí působit vzájemně a v součinnosti. Sama o sobě by se totiž vzdělávací funkce supervize stala pouhou přednáškou.

Podpůrná funkce má především pomoci supervidovaným pracovat s emocemi. Snižovat hladinu stresu, kterou přináší jejich profese a zvyšovat jejich angažovanost a motivaci k výkonu. V rámci supervizního setkání má být umožněno ventilovat svůj stres a nahromaděné pocity, které by mohly vést například k syndromu vyhoření. Supervizorův úkol je pomáhat supervidovaným k reflexi jejich práce, motivovat k další a ocenit jejich dosavadní úspěchy a snahy. Má přinést „...možnost otevřeně se svěřit se svými pochybnostmi a omyly bez obav z nepochopení a výčitek...“ (Tošner; Sozanská, 2002, s. 82). V rámci skupinové supervize tato funkce nabývá na významu

nejen mezi supervidovaným a supervizorem, ale také mezi samotnými supervidovanými.

2.2. Účastníci supervize

Účastníci supervize jsou ti, kteří jsou přímo i nepřímo účastní supervizního setkání. Přímými účastníky jsou pracovníci pomáhajících profesí, nepřímo pak supervize působí na klienty těchto pracovníků a to zkvalitněním služeb, kterých se jim dostává.

Supervizor je tím člověkem, který supervizi provádí. Měl by být odborníkem, který zvládá úskalí komunikace, zná pracovní oblast supervidovaných, jejich pracovní vztahy i institucionální souvislosti. Zaměřuje se na pracovníky a jejich podporu. „Je autentický a přijímající, občas i vyučující, zajímá se o vývoj systému, minulá řešení a změny, někdy dává rady (ve výukové části supervize), zejména však řídí modelování systému a moderuje a facilituje dění v týmu či ve skupině“ (Veltrubská, 2002, s. 150). Mnoho organizací volí raději externího supervizora, čili osobu, která s ní není stále spjata. Může se tak dít kvůli očekávání požadované odborné kvalifikace, ale také i pro snazší možnost navázání otevřené komunikace: člověk „zvenku“ není zatížen místními problémy, napětími a vztahy, není zainteresován ve věcech jako někdo, kdo je stálým členem týmu či přímým nadřízeným.

Supervidovaní jsou ti, kterým je supervize poskytována. Měli by mít jasno ohledně cíle supervizního setkání, proto je vhodná i jejich příprava na něj. Je žádoucí jejich snaha o přijetí zpětné vazby, otevřená spolupráce a společné partnerské objevování témat k řešení. Do procesu supervize vstupují vztahy i mezi jednotlivými pracovníky v rámci organizace. Stejně jako na každém jiném pracovišti vznikají i tam sympatie a antipatie mezi jednotlivými osobami. Jak již bylo zmíněno, pomáhající pracovník vkládá do své práce s klienty i část svojí osobnosti. Z důvodů této osobní angažovanosti je nesmírně důležité, aby klima na pracovišti a vztahy

mezi jednotlivými pracovníky byly vyřešeny. Proto je důležité řešit téma spolupráce v rámci organizace. Není-li téma vztahů na pracovišti vyřešeno, tak se v konečném důsledku odráží ve službách poskytovaných klientům.

Každý obor pomáhajících profesí klade na své pracovníky podobné, a i přesto jiné nároky, což se odráží i v supervizi. Psychoterapeuti ji mají ve svém výcviku zahrnutou přímo a je zaměřena především výukově. Zdravotnický personál, pokud je mu dána možnost přístupu k supervizi, má zájem především o zdokonalování se v účelném a efektivním využívání svých zdrojů. Sociální pracovníci zase často řeší svůj přístup ke klientům. Obdobně je to i v dalších pomáhajících profesích.

Momenty, které mají pracovníkům napovědět, že by bylo vhodné vyhledat supervizi, a stát se tak supervidovanými, jsou podle Úhely (2005, s. 117) tyto: pracovníkům se stává, že si říkají, že už udělali všechno, co se dalo; mají pocit, že pracují více než klient; tajně si přejí, aby objednaný klient nepřišel; snaží se přenechat případ druhým.

Klient či **klienti** jsou třetí osobou či osobami, kterých se problémy, nejasnosti či pocity supervidovaného týkají. V tomto případě však více nepřímo.

Supervizor **supervizora** poskytuje supervizi supervizorovi při obtížných případech. Zpravidla není na supervizních setkáních se supervidovaným přítomen. Nadhled nad svou prací totiž nepotřebují jen supervidovaní, ale i supervizoři samotní. Pochyby o správnosti svého jednání jsou totiž možné vždy a na všech místech.

Organizace, ve které pracují supervidovaní a případně supervizor, hraje taktéž důležitou roli v kontextu supervizních setkání. Je často zadavatelem supervize a její vedení má obvykle představu, čeho by se díky ní mělo docílit či co by se mělo změnit.

2.3. Formy supervize

Supervizi lze dělit podle několika hledisek:

- **počet a složení supervidovaných:** Jedná se o supervizi *individuální* – supervidována je jedna osoba, *párovou* – vzájemná supervize dvou, nejlépe stejně postavených pracovníků, *skupinovou* – ideální počet je 5-8 osob, které mají společnou nebo podobnou náplň práce, pocházejí však z různých pracovišť (je tak umožněna větší možnost otevření se). Pokud se supervize zúčastní pracovníci z jednoho pracoviště v různých pracovních rolích, hovoříme o *týmové* supervizi. *Intervize* je taktéž supervizním setkáním skupiny, ovšem bez supervizora, je rychle použitelná a často bývá doplňkovou formou externí supervize. *Autosupervize* je procesem sebereflexe pracovníka, který sám sobě klade otázky a také je vyhodnocuje.
- **vztah supervizora k organizaci supervidovaného:** Supervizor může být buď *interní*, což znamená, že je pracovníkem organizace, ve které supervize probíhá, nebo *externí*, pokud jejím pracovníkem není. Řada zařízení preferuje externí supervizi. Důvodem bývá větší otevřenost a důvěra vůči supervizorovi, který nemá žádné vazby na organizaci. Nevýhodou této supervize ovšem může být skutečnost, že supervizor potřebuje delší čas na proniknutí do struktur organizace a všech souvislostí problému, které supervidování řeší.
- **časový interval:** Může se jednat o supervizi *pravidelnou* (například jedenkrát měsíčně), nebo *nepravidelnou*, která je vyžádána v případě krize či momentální potřeby organizace nebo pracovníka. Krizová forma ovšem skýtá nebezpečí, že „...se vytváří přesvědčení, že pokud jdete na supervizi, musíte mít nějaký problém, anebo, což je ještě zhoubnější, musí být něco v nepořádku s vámi“ (Hawkins; Shohet, 2004, s. 168).
- **téma, na které je zaměřena:** Supervize *případová/odborná* je zaměřena na případy z praxe supervidovaných, zatímco supervize *rozvojová* se snaží

zvyšovat profesionální kompetence pracovníků. *Manažerská* supervize má funkci především kontrolní a supervizorem bývá zpravidla nadřízený supervidovaného. Tématem je zde plnění pracovních úkolů, vztahy na pracovišti a předcházení či řešení konfliktních situací.

Každá z uvedených forem supervize má své klady i zápory. Aby byla supervize efektivní, je důležité umět zvolit druh, který má v rámci intervence minimální nedostatky. Například skupinová supervize zajisté šetří čas, peníze a mezi supervidovanými se vytváří podpůrná atmosféra, ale zároveň má své nebezpečí ve skupinové dynamice, která může překrýt vztah supervidovaných s klienty, a menším prostorem pro supervizora.

2.4. Supervizní metody a techniky

Způsobů, jak dosáhnout vytyčených cílů v supervizi, je mnoho, protože supervize má svou krásu i v rozmanitosti. To, jakým způsobem se při supervizním setkání pracuje, je ovlivněno mnoha faktory, a jedním z nich je vzdělání supervizora. Působící supervizor nabyt určitý vzdělání a získal během své praxe a života zkušenosti, které se pak následně odráží v principech, pohledech a všeobecně stylu práce uplatňovaného v supervizi.

Zavádění supervize se v České republice neslo v terapeutickém duchu, a pokud jsou supervizoři psychoterapeuticky orientovaní, odráží se to v jejich práci s největší pravděpodobností takto: po psychoanalytickém výcviku je supervizor soustředěn na porozumění nevědomým procesům supervidovaného a klienta; po behaviorálním výcviku se zaměřuje na chování klienta a metody pracovníka; styl rogersovského poradce je nedirektivní a zaměřený na supervidovaného (Hawkins; Shohet, 2004, s. 68). Zde je nutné zdůraznit, že těmto supervizorům se díky jejich psychoterapeutické průpravě může dostávat většího renomé, už pro jejich dlouholetý výcvik. Výborně pak mohou působit ve svém oboru, může se však stát, že orientace v supervizní

terapii či v jiných oborech pomáhajících profesí může vést ke zcela neuspokojivému výsledku, ba dokonce ke ztroskotání celého procesu.

Způsob práce supervizora je samozřejmě ovlivněn i jeho věkem, pohlavím, kulturním prostředím, ze kterého pochází apod. Důležité vždy zůstane, že „...supervizor a supervidovaný musejí mít natolik společný jazyk a systém přesvědčení, aby se mohli společně učit a pracovat“ (Hawkins; Shohet, 2004, s. 68).

Následující postupy, které lze využívat v rámci supervizního procesu, jsou zpracovány podle Havrdové. Jednotlivé body odkazují k jí navrženým možným požadavkům na supervizora. Například pro pokročilou supervizní práci „vyžaduje, aby supervizor byl zakotven (vycvičen) v některé psychoterapeutické škole...“ (Havrdová, 2008, s. 43). Lze si zde ale představit i práci supervizora „méně“ vzdělaného.

- **Práce s předpoklady a mentálními mapami:** Kreslení map se dá použít téměř na všechny situace – lze kreslit mapu vztahu s klientem, rozdělení moci a vlivu ve skupině apod. Situace se díky vizualizaci zpřístupňuje a zpřehledňuje, při její následné společné interpretaci supervizora a supervidovaného se může dojít k dosud skrytým obsahům a závěrům. Tato práce se opírá o racionalitu účastníků a patří k těm, které jsou vnímány jako nejméně ohrožující a nejsnáze osvojitelné.
- **Experimentování, rozšiřování vědomí:** Tato práce využívá principů podněcování tvořivého akčního učení, které může probíhat mentálně (např. brainstorming), nebo fyzicky (např. hraní rolí). Hraní rolí umožňuje jak porozumění určité interakci, tak i nacvičení kompetentní interakce. Lze si vyzkoušet různá řešení a postupy v jednání a následně vysledovat chyby a možné důsledky.
- **Reflexe:** Schopnost reflexe se rozvíjí na základě vnitřní dispozice a zraje zkušeností. Supervizor k ní má připravovat podmínky (bezpečná atmosféra,

zpřítomňování zkušenosti, externalizace apod.), pracuje s emocemi supervidovaných a citlivě k ní vyzývá.

- **Výuka, konzultování, dodávání zdrojů:** Pro tento typ práce se vyžaduje, aby byl supervizor zkušeným odborníkem v oboru supervidovaného. Nabízí a dodává chybějící znalosti, informace, zdroje, zkušenosti; motivuje, instruuje, působí sám jako model; plánuje učení, volí učební situace, dává zpětnou vazbu (Havrdová, 2008, s. 41- 43).

2.5. Kreativní techniky v supervizi

Mezi zajímavé postupy v supervizi patří kreativní techniky arteterapie a psychodramatu, které jsou ve své podstatě terapeutickými metodami. Není ale důvod, samozřejmě při zachování hranice mezi terapií a supervizí, nevyužít tyto kreativní techniky při supervizi. Kreativní techniky mohou supervizní setkání příjemně obohatit, i na nich být přímo postavené. Mohou také vynést skrze tvoření na povrch témata, jež byla do té doby skryta, či považována za nedůležitá.

Kreativní techniky jsou často využívány v terapii. Je však důležité neplést si supervizi a terapii. V terapii bývá cílem naučit klienta žít spokojený život. Jeho vztah s terapeutem je podporující, umožňuje regresi i silné emoce. Jednoznačně je zde postavena výše odpovědnost terapeuta vůči klientovi, protože od klienta se neočekává umění udržování vzájemných hranic. Tempo klienta je při sezení respektováno; nemusí být na něj vždy připraven a konzultace mohou sloužit výhradně k jeho užitku. V supervizi je ale cílem rozvoj dovedností a schopností reflexe. Vztah v supervizi je podporující, neumožňuje však regresivní projevy. V supervizním setkání je žádoucí, aby supervidovaní přišli připraveni a jejich odpovědnost vůči klientům je nadřazena nad odpovědnost k supervizantovi. Rozdíl mezi terapií a supervizí je tedy spatřován jak v jejich cílech, prezentaci témat, tak v očekávání i v odpovědnosti (Page; Wosket, cit. v: Merhautová, 2006, s. 51).

Švadlenová (2006, s. 22) ve své diplomové práci uvádí tři základní vývojové proudy začlenění psychodramatu do supervize (zpracované podle Buera) v závislosti na typu supervizora, které se dají aplikovat i na arteterapii:

1. Supervize vedená terapeuty, kteří využívali ve své praxi psychodrama. Utvářeli supervizní setkání ve stejném rámci jako terapii (uspořádání během sezení, postupy, interpretace atp.).
2. Supervize vedená psychodramatiky, kteří brali formát supervize skutečně vážně a přeměňovali prostředky psychodramatu k obrazu potřeb supervize.
3. Supervize vedená supervizory, kteří vytvořili koncepci modelu psychodramatické supervize, tak jak je známá v současnosti.

Psychodrama je spjato s postavou svého zakladatele, rakouského lékaře a psychoterapeuta J. L. Morena. „V psychodramatu dochází s pomocí režiséra a případně skupiny k možnosti ztvárnit na jevišti své vnitřní představy, dialogy a scény. Ty pak mohou být protagonistou pochopeny či přepracovány. Neutralizace sil, které inscenace provázejí, může protagonistu připravit na jeho další životní jednání“ (Buer, cit. v: Švadlenová, 2006, s. 22). U nás se objevuje psychodrama jako součást psychoterapeutických výcviků (například ve skupině SUR, která byla uvedena v *Nástinu historie supervize v České republice*), ale neexistuje zde, na rozdíl od řady jiných evropských států, žádný speciální institut, který by se zabýval psychodramatem jako samostatnou metodou. Pokud je psychodrama využito v supervizi, je jeho výhodou spojení obrazových a scénických prvků, a také to, že kterýkoliv zúčastněný člověk, přestože není přímo protagonistou příběhu, se s ním může snadno identifikovat a mít z něj vlastní užitek, a vzhled do problémové situace může být poměrně rychlý a efektivní.

Arteterapie je léčebný postup, který využívá výtvarného projevu jako hlavního prostředku poznání a ovlivnění lidské psychiky a mezilidských vztahů. Termín arteterapie pochází z druhé poloviny 19. století od J. M. Charcota. Pro terapeutické účely využívá výtvarné umění, důraz klade na uvolňující katarzi a propojení vlastností lidské psychiky. Mohou sem spadat i příbuzné obory, jako např. muzikoterapie či biblioterapie. Za pomoci kresby, malování či modelování může

docházet k porozumění sobě a k překonávání některých psychických potíží. Pracuje se s různými tématy. Kromě radosti z tvorby dochází taktéž ke změně náhledu či hodnot. Provádí se většinou ve skupinové formě, někdy také individuálně (Hartl, Hartlová; Hartlová, 2000, s. 55). Arteterapie využívá toho, že obrazy jsou díky symbolům v nich obsažených silnější než slova. Není zde vůbec důležité vytvořit umělecké dílo, důležitý je proces tvořivosti, který má svůj léčebný potenciál a sebevyjádření, které může vést k sebereflexi.

Kreativní techniky převzaté z arteterapie využívají práci se symboly i v supervizi. Supervidovaní si obvykle na začátku setkání vyberou symboly (mohou použít dostupné předměty, supervizorem speciálně připravené i vytvořené vlastní rukou – obdobně to platí při práci s příběhy), které jim připomínají určitou situaci, je samé, nebo osoby, kterých se zakázka týká. Následně se o symbolech hovoří, přiřazují se jim významy, dochází k jejich citovému zabarvení a vyvolání emocí. Na symbolické rovině se pak supervidovaní mohou pokusit představit změnu v situaci, svém chování apod. Tyto představované změny v nich vyvolávají různé dojmy a pocity, ze kterých lze pak usoudit na správnost řešení či postupu. Pokud se supervidovaný „ztotožní se změnou na symbolické rovině, je pravděpodobné, že tuto změnu provede i v reálném životě“ (Merhautová, 2008, s. 155).

Psychodrama, arteterapie i supervize mají svůj nezávislý vývoj, přesto se k sobě poměrně dobře hodí a mohou se vzájemně doplňovat. Užití různých kreativních technik klade větší nároky na supervizora, který samozřejmě nemusí být vyškolený arteterapeut či psychodramatik, ale měl by být kreativnímu způsobu práce zajisté otevřen a znát její limity i rizika. Riziko může tvořit spadnutí do terapie, stud supervidovaných při jejich vyjadřování, nedostatečné porozumění symbolice apod. Nepopíratelnou výhodou ovšem tvoří potenciál tvořivosti a hravosti, který nabízí nové prožitky. Pro mnohé supervidované může být také řeč symbolů méně emočně náročná a jasnější. Své velké uplatnění může najít výše uvedené především v rozvojové supervizi.

2.6. Supervizní proces

„Proces supervize je založený na vzájemném vztahu, a proto má všechny vlastnosti dobrého mezilidského vztahu“ (Page; Wosket, cit. v: Šimek, 2004, s. 111).

Supervizní proces je průběh supervizního setkání od jeho přípravy až po ukončení. Příprava je důležitá na obou stranách, tedy jak na straně supervizora, tak na straně supervidovaných.

Smlouva supervizora s organizací předchází superviznímu setkání se supervidovanými. Je v ní vymezena úloha supervizora v rámci zařízení, jeho pravomoci, časová dostupnost, etické zásady, povinnosti informovat i zachovávat důvěrné informace a odměna za vykonanou práci. Cílem smlouvy s organizací je zajistit bezpečné prostředí pro supervizora a přesně stanovit jeho povinnosti k organizaci a ke supervidovaným (Kracíková, 2002, s. 77).

Supervizor by měl znát pracovní oblast supervidovaných, jejich pracovní vztahy, organizační i například právní souvislosti. Očekávají jej totiž lidé, kterým má pomoci k jinému vzhledu do pracovní situace, k pojmenování a řešení pracovních nejasností. Dnes se dá předpokládat, že pokud pracovník vstupuje do pomáhajících profesí, bude ve většině případů muset počítat s tím, že se s supervizí setká. Ovšem i tak je důležitá příprava supervidovaných, nejen proto, aby neměli od supervize lichá očekávání, ale také, aby se supervizor nesetkal s pracovníky v jistém smyslu nekvalifikovanými či možnou práci bojkotujícími.

Při vlastním sezení je třeba (zvláště pokud se jedná o první vzájemné poznávání) navázat kontakt a vytvořit prostor pro vzájemnou důvěru. Často supervidovaní při prvních setkáních přichází nejprve s takovými tématy, která je příliš neohrožují. S palčivějšími problémy přicházejí později, když je již vzájemný vztah důvěry upevněn.

Účastníci supervize nejprve jednají o kontraktu (více v kapitole Kontrakt), který je ovšem možné během supervizního procesu revidovat. Změny v něm jsou ale možné pouze pokud se supervizor se supervidovaným (a případně s organizací) v tomto shodnou. Po uzavření kontraktu dochází k výběru tématu – problému, na který se obě strany budou soustředit. Dané téma pak tvoří zakázku v kontraktu.

Při probírání tématu může dojít ke změně zakázky klienta vůči supervizorovi, pak je třeba celý proces započít znovu a postupovat popisovaným způsobem. Při práci na tématu je nutno mít neustále na mysli a ověřovat zakázku supervidovaného, protože pokud změna zakázky není zachycena včas, supervize se mívá svým účinkem. Řešení problému si obvykle vyžádá, podle své závažnosti a rozsahu, jedno až pět sezení.

Supervize je nejlépe ukončena po zdárném vyřešení problému. Účastníci se samozřejmě mohou domluvit na pokračování s tím, že se bude pracovat na jiném tématu. Taktéž záleží na tom, zda je supervize poskytována pravidelně či nárazově.

2.6.1. Kontrakt

Supervize se stává opravdovým přínosem pro pracovníky pomáhajících profesí především tehdy, pokud je postavena na kvalitním základě, čímž je často myšlen supervizní kontrakt. Kontrakt lze považovat za stavební kámen supervizní práce, neboť na něm závisí, jak užitečná pro supervidované bude.

Supervizní kontrakt je písemnou dohodou (ovšem nemá povahu pracovněprávního dokumentu) o spolupráci mezi supervizorem, supervidovanými, případně organizací. Jednotlivé strany si zde stanovují konečné cíle, postupy a podmínky. Na jeho podobě se podílejí všichni zúčastnění, čímž si ujasňují svá očekávání. *Zakázka* (téma, které se rozhodnou supervidovaní se supervizorem společně řešit) má být jasně formulována. Je samozřejmě možné, že ne vždy je první téma následně skutečně objednávkou. Závisí na supervizorovi, aby pomocí

otevřených otázek zjistil okolnosti, které s tématem souvisí a pomohl supervidovaným najít priority.

Hotový kontrakt se následně stává vodítkem při celém supervizním procesu. Jak již bylo uvedeno výše, jednání účastníků by se mělo vždy vztahovat ke kontraktu, aby nedocházelo k větším odklonům. Je ovšem možné po vzájemné dohodě kontrakt v průběhu supervizního procesu reformulovat.

2.6.2. Témata v supervizním procesu

Témata v supervizním procesu lze rozdělit na tři hlavní oblasti. První oblastí jsou témata ryze osobního charakteru. Jsou tím myšleny problémy v osobním životě pomáhajícího pracovníka, jež na první pohled nemusí mít přímou souvislost s pracovním životem. I tyto problémy však mohou ovlivnit jeho pracovní výkon. Obzvláště setká-li se profesionál s případem, který obsahuje obdobný motiv, jako má situace, kterou sám řeší.

Druhou oblastí jsou již zmíněná témata vztahů na pracovišti. Sociální dynamika skupiny vstupuje do hry, skrze motivaci pracovníka účastnit se společného dosahování určitého cíle.

Třetí oblastí jsou vztahy mezi profesionálem a klientem. Úkolem profesionála je zůstat profesionálem, i když začne pociťovat averzi vůči klientovi. Dalšími problematickými momenty mohou být přenos a protipřenos, snaha o citové vydírání klientem či naopak pasivita klienta. Mnoho problémů ve vztahu klient – profesionál je dáno nerovnoměrným rozložením síly a moci.

2.6.3. Zpětná vazba

Zpětná vazba je podstatnou součástí supervizního procesu. Na rozdíl od kritiky je to informace nebo pomoc člověku, která umožňuje poznat, jak působí na druhé, jak jej vnímají, aniž by byl při tom posuzován. Poskytnout zpětnou vazbu znamená poukázat nejen na to, co daná osoba nedělá dobře, ale i na to, co se jí daří.

Efektivní podávání zpětné vazby je součástí kompetencí supervizora. Podává ji otevřeně a konkrétně, s úctou k druhému, umí ji správně načasovat i o ni sám požádat. Supervize je vzájemným vztahem, je tedy i pro supervizora důležité vědět, jak jeho způsob podpory, chování i neverbální komunikace působí na supervidované. Zpětná vazba nemusí být zcela vždy přijata, ale má být zdrojem informací o tom, jak daná osoba působí na druhé, což může vést k samotné reflexi.

2.6.4. Rizika supervize

Supervize, ať už je využívána v kterémkoliv typu zařízení či oboru pomáhající profese, by se měla stát supervizí odborně prováděnou, rozvojetvornou a pro pracovníky přínosnou i jimi vyhledávanou. Toto je od supervize přirozeně očekáváno, ale ne vždy plněno.

Antonín Šimek uvádí výsledky výzkumného šetření Veroniky Junkové (cit. v: Šimek, 2004, s. 15-16), ze kterého vyplynuly znaky tzv. „dobré“ supervize:

- vytvoření dobrého vztahu mezi supervizorem a supervidovaným
- vytvoření bezpečného místa podpory a přijetí
- podávání nových informací a nových podnětů
- stanovení dobrého kontraktu
- vědomá práce s etickými problémy a normami

Na druhé straně jsou pak zmiňovány znaky „špatné“ supervize:

- ponižování, kritizování, zahanbování

- pouze poučující nebo pouze hladící podoba supervize – nevyváženost obou složek
- špatně vytvořený vztah mezi supervizorem a supervidovaným
- nedodržování hranice mezi supervizí a terapií
- nejasný, špatně vytvořený kontrakt
- nekompetentnost supervizora
- špatné načasování intervencí supervizora – předbíhání supervidovaného

Se znaky špatné supervize úzce souvisí i riziko *zneužití pozice* supervizora. Pokud se supervizor staví do role zkušenějšího odborníka, může se stát, že pak „neučí, ale poučuje, nevede, ale nařizuje, neposkytuje zpětnou vazbu, ale kritizuje, neuplatňuje neformální autoritu, ale je autoritářský“ (Koláčková, 2003, s. 360).

K dalším rizikům patří *snižování požadavků* na supervidované, kdy supervizora natolik oslepí soucit, že již nenabízí nová řešení; dále *aliance uzavřená se supervidovanými* proti jejich klientovi, nadřízenému atp. Jakékoliv koaliční spojení jde proti smyslu supervize a je rizikem především při nedostatečném vyjasnění zakázky a nedodržování hranic. Nebezpečí skýtá i *nezpracovaný přenos a protipřenos* a *zanedbávání vlastních potřeb*, kdy je vydáváno příliš energie bez možnosti jejího zpětného dobytí (Koláčková, 2003, s. 360).

3. SYNDROM VYHOŘENÍ A OSTATNÍ RIZIKA VYPLÝVAJÍCÍ Z POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍ

Pracovníci pomáhajících profesí musí počítat s riziky, které jim jejich povolání přináší. Stres, syndrom vyhoření, syndrom pomáhajícího se týkají dlouholetých pracovníků stejně jako začínajících nováčků. Práce, jejíž podstatou je kontakt s lidmi, kteří potřebují pomoci, je velmi náročná. Skloubení vlastního soukromého života, práce, relaxace a stálého vzdělávání není snadná. Často odcházejí pracovníci pomáhajících profesí po několika letech pracovat zcela mimo svůj obor kvůli pocitu vyčerpání a frustrace. Totéž se může stát i studentům pomáhajících profesí pro jejich vlastní přemrštěnou náročnost a prvotní přílišnou angažovanost. Vzhledem ke svému studijnímu zaměření bych na tomto místě ráda zmínila, že i učitelé jsou svým způsobem pomáhající profesionálové a že se jim možnost supervize nedostává, a proto často trpí všemi výše zmíněnými syndromy.

3.1. Stres

Požadavky a podněty dennodenně kladené na člověka působí a ovlivňují jeho tělesnou a duševní rovnováhu. Pracovníci pomáhajících profesí se dostávají do zátěžových situací, které zpracovávají podle svých individuální a momentálních možností, a pokud se dostanou do „stavu nadměrného zatížení či ohrožení“ (Vágnerová, 2004, s. 50), hovoříme o stresu.

Stres má různé podoby a formy intenzity. Může člověka aktivovat k řešení úkolů, zvyšovat kreativitu (eustres), ovšem „distres způsobuje, že se organismu daří stále řidčeji a s větším úsilím obnovovat rovnováhu mezi napětím a uvolněním. Jako důsledek se pak objevují somatické i psychické problémy“ (Hennig; Keller, 1996, s. 15). Důsledkem nevybitého stresu jsou následující projevy tělesných, emočních nebo psychických příznaků: Mezi tělesné příznaky patří bolesti hlavy, poruchy trávení, nespavost, nadměrná únava, snížená či zvýšená chuť k jídlu; mezi emoční náhlé zvraty v pocitech, nechůť vstát ráno z postele, kolísavá úzkost, nenávisť vůči

klientům; mezi psychické neschopnost se soustředit, nutkavé obavy, sebelítost. V chování pak dochází k předstírání zájmu, nebo hraní role pečovatele, k vyhýbání se klientům či situacím a podobně; činy a pocity ale nejsou v souladu (Hawkins; Shohet, 2004, s. 32).

3.2. Syndrom vyhoření

„Syndrom vyhoření lze popsat jako duševní stav objevující se často u lidí, kteří pracují s jinými lidmi a jejichž profese je na mezilidské komunikaci závislá. Tento stav ohlašuje celá řada příznaků: člověk se cítí celkově špatně, je emocionálně, duševně i tělesně unavený. Má pocity bezmoci a beznaděje, nemá chuť do práce a ani radost ze života“ (Tošner; Tošnerová, 2002, s. 4).

Zde bych opět ráda zmínila problematiku pedagogů, kteří ačkoliv ne vždy jsou primárně chápáni jako pomáhající pracovníci, tak každý den vstupují do komunikace s velkým množstvím lidí. Přemíra sociálních kontaktů pak může mimo jiné způsobit syndrom vyhoření u učitele.

S různými příznaky tohoto syndromu se u sebe setká během práce téměř každý pomáhající. Ztrácí citlivost k potřebám klientů, lpí na plnění zavedených postupů, cítí celkovou skepsi k poskytovaným službám, omezuje svou komunikaci s kolegy apod. Jedná se o obranu organismu, který už nemá energii a sílu bezproblémově zvládat pracovní situace. Velmi pak záleží, stejně jako u stresu, na podmínkách a možnostech, které nabízí organizace, protože ona se může podílet na celkové pohodě svých pracovníků.

Tošner a Tošnerová ve svém pracovním sešitu *Syndrom vyhoření* uvádějí fáze vývoje tohoto syndromu:

1. Nadšení: vysoké ideály, vysoká angažovanost.
2. Stagnace: ideály se nedaří realizovat, mění se jejich zaměření. Požadavky klientů, jejich příbuzných, či zaměstnavatele začínají obtěžovat.

3. Frustrace: pracovník vnímá klienta negativně, pracoviště pro něj představuje velké zklamání.
4. Apatie: mezi pracovníkem a klientem vládne nepřátelství, pracovník se vyhýbá odborným rozhovorům s kolegy a jakýmkoliv aktivitám.
5. Syndrom vyhoření: dosaženo stadia úplného vyčerpání – ztráta smyslu práce, cynismus, odcizení, vymizení reflexe vnitřních norem.

Pracovníci nejdříve mohou mít snahu rizikové faktory opomíjet a prvotní nežádoucí signály potlačovat i přes to, že jim je jasné, že po nich budou následovat závažné potíže. Negativní pocity, které v nich vyvolává stres a ztráta pracovních ideálů, nemusí být zaměřeny vůči klientům či kolegům, ale také vůči sobě (pocity viny, snižování vlastní hodnoty atd.) Dopouštějí se stále vícero chyb a nepozorných opomenutí. Často též dochází i k somatickým onemocněním (od nespavosti ke zvýšené náchylnosti k infekcím), nadužívání návykových látek a problémům v soukromých mezilidských vztazích.

Rizikovými faktory jsou pro pracovníky především soupeřivé kolektivy, kde nadřízení nejeví o své zaměstnance odpovídající zájem, přemíra administrativy a kontroly, chybějící supervize, nepřátelské kolektivy. Z druhé strany to je nedostatečná či chybějící kontrola, nesrozumitelné rozdělení kompetencí, nejasná hierarchie a komunikace. Ohrožení syndromem vyhoření se přímo odvíjí od celkové motivace pracovníka. V optimálním případě – pro pracovníka a z hlediska syndromu vyhoření nejméně rizikové – by si měli pracovníci volit svá místa především podle toho, preferují-li profesní růst, výdělek, prostor pro kreativitu, budování kariéry nebo uplatnění organizačních schopností (Matoušek, 2003, s. 57).

Syndrom vyhoření je obvykle dlouhodobější záležitost, jejíž příznaky se objevují postupně a může se stát, že si pracovník své vyhoření neuvědomí vůbec, nebo tehdy, kdy už může snadno poškodit zájmy klienta. Supervize zde hraje především roli v prevenci tohoto jevu. Supervizor může pracovníka na počínající vyhoření upozornit a navrhnout opatření, která tento proces nejlépe eliminují.

Varovným příznakem může být nedostatek motivace a zúžení perspektiv: nevyvinutý soukromý život, málo sociálních kontaktů (a to třeba i jen s kolegy), zúžené spektrum zájmů nebo jednoduše řečeno neuspokojivě uspořádaný volný čas. Nejdůležitější ochranu před vyhořením je trvalý profesní vývoj, který může být naplňován ve vzdělávací funkci supervize. Profesní vývoj pak zde není vhodné vnímat jako neustálý postup v hierarchickém profesním žebříčku či provádění činností nad rámec povinností a potřebnosti, ale jako něco, co umožní vykonat co možná nejvíc při co nejúspornějším vynaložení energie. Počátek takového procesu může být rozpoznatelný již v počátcích kariéry pomáhajícího.

3.3. Stres a syndrom vyhoření

„Stres a syndrom vyhoření není totéž a není mezi nimi ani fatální příčinná vazba. Stres totiž může, avšak nemusí, dovést jedince až k vyhoření. Lidé jsou schopní a často i ochotni pracovat v náročných podmínkách a vysokém stresovém zatížení, jestliže zažívají, že jejich pracovní aktivita má smysl a že je tak satisfakcí podněcována jejich energie a motivace pokračovat... Pracovní stres, na jehož konci stojí vyhoření, je spojen s poklesem chuti podávat výkon, se zážitky zbytečnosti a beznaděje, s postupnou ztrátou osobní síly, s růstem pocitu bezmoci vyjádřených v postoji, nemá cenu, abych se o něco snažil... proč se namáhat... ať to dělám tak nebo tak, stejně je to špatně“ (Vodáčková, 2002, s. 174).

Rozdíl mezi stresem a syndromem vyhoření uvádí i Křivohlavý: „Do stresu se může dostat každý člověk, avšak burn-out se objevuje jen u lidí, kteří jsou intenzivně zaujati svou prací. Mají vysoké cíle. Vysoká očekávání. Mají výkonovou motivaci. Kdo takového vysoké nadšení nemá, může se dostat do stresu, ne však do stavu burnout. Stres se může objevit při přerušných činnostech, avšak burnout se obvykle objevuje jen u těch činností, kde člověk přichází do osobního styku s druhým člověkem – při práci s lidmi“ (Křivohlavý, 2003, s. 52).

3.4. Syndrom pomáhajícího

Pro pracovníky pomáhajících profesí je jejich osobnost tím nejdůležitějším nástrojem, kterým působí na druhé. Očekává se od nich schopnost empatie, angažovanost, snaha o stálé sebevzdělávání a další (více v kapitole Obecné předpoklady pracovníků pomáhajících profesí). Samozřejmě že nelze být vždy a za všech okolností perfektním pracovníkem, ovšem laťka nastavená při práci pomáhajících je nastavena vysoko. Podstata snahy podat co nejlepší výkon a všeobecně motivace k pomáhajícím profesím, je vděčným tématem psychoanalytických teorií a hypotéz. V mnoha odborných publikacích se lze dočíst o skrytých motivech, stínech, archetypech, psychosomatických onemocněních, které jsou typické pro tu či onu pomáhající profesi.

Wolfgang Schmidbauer vytvořil pojem syndrom pomáhajícího, který pojal jako specifickou narcistickou poruchu. Podle něj se lidé, kteří si zvolí pomáhající profesi, pokouší řešit, obvykle nevědomě, svá raná traumata odmítnutého dítěte, svůj hlad po uznání, po empatickém porozumění a po vzájemnosti, jež se nehrouťí v důsledku selhání či agrese (Říčan, 2000, s. 11). Pracovníci, kteří mají stálou touhu po uznání a vděčnosti pak nejsou schopni klientům pomoci rychle a efektivně. Tuto variantu postižený syndromem zpravidla považuje za povrchní a dočasnou. „Smysluplná pomoc je podle něho pouze pomoc dlouhodobá, stojící obě strany mnoho sil“ (Schmidbauer, 2000, s. 52).

Schmidbauer ve své knize *Psychická úskalí pomáhajících profesí* poukazuje na vztahové problémy pracovníků, klientů a organizací (syndrom pomáhajícího se může rozvíjet i v organizacích jako celcích). Zdůrazňuje nutnost odborné přípravy a průběžné supervize, pokud nemá být syndrom ve společnosti, kde pomáhajících pracovníků stále přibývá, udržován a prohlubován. Dále upozorňuje na pět nejdůležitějších konfliktních oblastí v osobnosti pomáhajícího, které se odrážejí v jeho přímém působení: „V raném dětství utrpěné, většinou nevědomé a nepřímé (1) odmítání ze strany rodičů, jež se dítě snaží přestát jen obzvláště tuhou; (2) identifikaci s náročným rodičovským Nadjá; (3) skrytá narcistická potřebnost, ba

nenasytnost; (4) vyhýbání se vztahům k lidem, kteří nepotřebují pomoc, vztahům na základě vzájemnosti dávání a brání a (5) nepřímé vyjadřování agresí proti těm, kteří nepotřebují pomoc“ (Schmidbauer, 2000, s. 67).

4. PŘEDPOKLADY, MOTIVACE A ETIKA V POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍCH

Pomáhající profese určitým způsobem slouží blahu a prospěchu lidí. Jejich hlavní náplní je pomáhat lidem a je třeba vědět, že „na rozdíl od jiných povolání však hraje v těchto profesích roli ještě další prvek – lidský vztah mezi pomáhajícím profesionálem a jeho klientem“. (Kopřiva, 1997, s. 14) U lidí působících v pomáhajících profesích je očekáváno spontánní prosociální jednání, čímž je míněno jednání, jež respektuje prospěch jiných osob; ochotu pomoci druhému; prosazování pozitivních společenských cílů atd. (Jankovský, 2003, s.9)

Škála pomáhajících profesí je rozsáhlá a jimi nabízené služby zasahují do mnoha oblastí lidského života. Mezi pracovníky pomáhajících profesí jsou řazeni poradci, sociální pracovníci, lékaři, psychoterapeuti, pečovatelé, zdravotnický personál, vychovatelé, speciální pedagogové atp. Těm, kterým má být pomoheno se pak dle daného oboru říká klienti, pacienti, žáci, uživatelé atp.

Vznik těchto profesí souvisí podle Slovníku sociální práce se slábnoucí úlohou rodiny jiných tradičních systémů sociální podpory. Cílem je pak institucionalizované poskytování této podpory. (2003, s.149)

4.1. Obecné předpoklady pracovníků pomáhajících profesí

Na pracovníky pomáhajících profesí jsou kladeny zvláštní nároky. Možnost pomoci druhým je v mnoha oborech podmíněna dosaženým vzděláním, ale vždy také osobnostním nastavením, možnostmi a schopnostmi. Bez specifického vzdělání, četných specializací a neustálého doškolování dnes není možné získat požadovanou práci. Kvalifikace v oboru ale není vždy tím, co klient u pracovníka nejvíce cení. Jako příklad může sloužit dotazníkové šetření na schopnosti a vlastnosti sester a sociálních pracovníků v domově důchodců, které uvádí Kopřiva (1997, s. 15). Z tohoto šetření byly získány v následujícím pořadí tyto výsledky: nejvíce je ceněna náklonnost, dále trpělivost, schopnost vcítění, a odbornost. Odbornost uvedená až na posledním čtvrtém místě naznačuje, že klient ji nejspíš od pomáhajícího pracovníka

očekává automaticky. První tři body se týkají kvality vzájemného vztahu, který, jak již bylo několikrát zmíněno, tvoří podstatnou součást pomáhajících profesí. Dát najevo vstřícnost a určitou služebnost při zachování vzájemných hranic je základním klientovým přáním.

Tak jako v jiných profesích, i v pomáhajících profesích se vyskytují jisté situace a aspekty, které mohou v jedinci budit pocity nejistoty a pochybnosti, zda si svou profesi zvolil správně. Přemýšlí o tom, zda mu jeho práce vyhovuje, zda ho uspokojuje či mu stojí za vynaloženou námahu. Kopřiva chápe v pomáhajících profesích tyto nejistoty jako paradoxy a charakterizuje je následovně (1997, s. 21-28): Mít pochopení pro každého klienta (ačkoliv je to nereálné), nepotřebovat klientovu odezvu pro vlastní dobré sebehodnocení (ačkoliv je v lidské přirozenosti vidět v ní kritérium kvality vlastní práce), a ve vztahu k vlastnímu odměňování dávat přednost požadavkům úkolu před principem maximalizace zisku na jednotku námahy (ačkoliv v zásadě pracujeme proto, abychom si vydělali peníze). S uvedenými paradoxy by se měl umět pracovník zdravě vypořádat, což není snadné. Pracovníci pomáhajících profesí mají znát svá práva a brát své potřeby vážně. Pokud chtějí pomáhat, má tomu být proto, že je to baví, a nepotlačovat sebe sama v zájmu druhých.

Další předpoklady, které se vztahují k výše uvedenému, a které se očekávají od pomáhajícího pracovníka, jsou:

- **Zdatnost a intelligence** – tento předpoklad vychází z toho, že pokud chce jedinec pomáhat druhým, zdravě respektuje potřeby svého těla (fyzické udržování) a obohacuje své znalosti v oboru.
- **Přitažlivost** – pracovník dbá nejen o svůj vzhled, ale i o úroveň svého chování, které mu tvoří určitou pověst.
- **Důvěryhodnost** – „...Důvěryhodnost se skládá z toho, jak klient vnímá pracovníkův smysl pro čestnost, jeho sociální roli, srdečnost a otevřenost i nízkou motivaci pro osobní úspěch“ (S. R. Strong, cit.v: Matoušek, 2003, s. 53). Důvěryhodnost tvoří i diskrétnost, kdy nehrozí, že se svěřené informace dostanou k dalším lidem.

- **Komunikační dovednosti** – jsou prostředkem navázání vztahu, hraje zde roli souhra verbální a neverbální komunikace, umění naslouchat i snaha o skutečné porozumění klientově potřebě a požadavku. S komunikačními dovednostmi souvisí *empatie*, která zahrnuje naslouchání, porozumění i sdělování porozuměného klientovi. Pomáhající by si měl být vědom, že úroveň empatie se u jednotlivců sice liší, ale lze ji i v dospělosti cíleně rozvíjet tréninkem (Matoušek, 2003. s. 52-54).

4.2. Motivace při výběru pomáhajících profesí

Motivaci pracovního jednání lze zkoumat hledáním a interpretací psychologických důvodů člověka k práci. Pokud pomineme všechny stinné stránky, které se mohou promítnout při výběru pomáhající profese, jako je potřeba obdivu a ocenění, touha po moci, syndrom pomáhajícího a další skryté motivy, jsou zde i jiné důvody, proč si jedinec takovou profesi zvolí.

„Práce má význam především jako prostor, v němž může člověk vyměnit práci za výkon, kde je mu umožněn odvod duševní a tělesné energie, dále jako možnost přispět k produkci statků a služeb, rozšíření sociální interakce a přinejmenším částečně vymezuje i sociální statut“ (W. H. Wroom, cit. v: Nakonečný, 1992, s. 28).

Práce, jako hodnota sama o sobě, je ceněna velmi vysoko, je totiž vnímána jako nutný prostředek realizace důležitých hodnot osobního života (Nakonečný, 1992, s. 31). Pracovní motivace je mimo jiné podmíněna kulturním kontextem a charakteristikami pracovního prostředí. V našem evropském kontextu již nemají takovou váhu vnější motivy k práci, jako je například mzda. Stále více vzrůstá tendence mít možnost užít si života, dopřávat si osobního rozvoje a mít alespoň přiměřeně atraktivní práci. V řadě pomáhajících profesí nemusí být peníze výraznou motivací už také proto, že nejsou předpokladem k získání úcty okolí, respektu a pocitu vlastní úspěšnosti (jako tomu bylo dříve například u učitelů).

Pomáhající profese mají svou přitažlivost, pomoc druhým je totiž smysluplnou a důležitou činností. Pracovníci pomáhajících profesí se zabývají důležitými životními problémy konkrétních lidí, pracují ve prospěch společnosti. Mají tak možnost, především když se jim práce daří, zažívat uspokojivý pocit ze zanechaných výsledků své činnosti. Jejich práce je na jedné straně přínosem pro jejich klienty a na druhé straně přináší pozitivita i jim samotným. Jejich práce totiž dává příležitost k odstranění pocitu osamělosti, pocitů pochybností a nejistot. Je to tím, že mají většinou kolem sebe větší počet lidí, se kterými se mohou poradit, se kterými se mohou sdílet a nacházet řešení pracovních i nepracovních problémů. Další výraznou motivací může být například u pracovníka v neziskovém sektoru, kromě možnosti pomáhat, prostor pro sebevzdělání a získání praxe, která může být důležitá pro studium, pro následující kariérní postup, i dobře vypadající *curriculum vitae*.

Pracovníci pomáhajících profesí mají příležitost skloubit část svého osobního života, své ideály, s prací, kterou vykonávají. Kopřiva uvádí, že „pomáhající profese jsou jednou z možností, jak se vyhnout rozštěpení života na dvě části, kdy jedna část – práce – je pouze obětí pro umožnění skutečného života, jenž začíná po pracovní době“ (Kopřiva, 1997, s.17).

Jedinec se může stát klientem pomáhajících pracovníků několika způsoby. Nejdříve se chce se svým problémem nejspíš vypořádat sám, ale pokud cítí, že na to nestačí, obrátí se k profesionálovi. Někdy si ani neuvědomí, že by pomoc mohl vyhledat, či že se svým problémem se může na profesionály obrátit, a pak mu může být pomoc nabídnuta. Ovšem může se také stát, že je mu pomoc vnucena. Když se z jedince stane klient pomáhajícího pracovníka, nastane mezi nimi vztah, který má svá specifika. Pomáhající pracovník totiž získává moc. Pro svou moc jsou pracovníci z části respektováni, zčásti obáváni i odsuzováni.

Pracovníci jsou zástupci společnosti a prostředníky mezi potřebami klientů a potřebami společnosti, čímž stojí na mocnější straně. Důvody, pro které je pracovník mocnější než klient, vyjmenovává Úhela (2005, s. 114):

- pracovník je zástupcem státu

- je představitelem většiny
- reprezentuje většinovou kulturu
- představuje kritéria normality
- rozhoduje o občanských právech klienta

4.3. Etika v pomáhajících profesích

Moc a skryté i zjevné potřeby, které chtějí být uspokojeny (více bylo uvedeno v kapitole o rizicích pomáhajících profesí), jsou přítomny ve vzájemném vztahu klienta a profesionála. Jak píše Guggenbügl-Craig ve své knize *Nebezpečí moci v pomáhajících profesích*: „Zcela obecně se puzení k moci nemůže nikdy vyřadit tak nespoutaně, jako když vystupuje pod pláštěm objektivně a morálně správného.“ (2007, s.14) Problematiku jejich vztahu se snaží řešit profesní etika, „jež aplikuje obecná etická ustanovení, tzv. etický kodex, na konkrétní profesionální činnost. Pak hovoříme o etice lékaře, sestry, učitele, soudce, novináře, nebo v našem poněkud univerzálnějším záběru o etice pomáhajících profesí“ (Jankovský, 2003, s. 23). Etické kodexy najdeme ve většině oborů pomáhajících profesí a vychází ze *Základní listiny práv a svobod*.

Etické kodexy jsou poměrně zajímavým čtením a určitě pomáhají se seznámením a nahlédnutím do problematiky etického hodnocení práce. Všechny jejich body tvoří nejspíš ideál, kterého není možné dosáhnout:

„Pokud lékař doporučuje ve své léčebné praxi léky, léčebné prostředky a zdravotní pomůcky, nesmí se řídit komerčními hledisky, ale výhradně svým svědomím a prospěchem pacienta.“ (Etický kodex České lékařské komory)

„Lékárník slouží svou odbornou činností veřejnosti a je povinen poskytovat stejně kvalitní péči každému občanu. Je povinen zdržovat se všech skutků nebo činností, které by znevážily jeho postavení na veřejnosti.“ (Etický kodex lékárníka)

„Psycholog se musí snažit zajistit, udržet a rozvíjet svou profesionální kompetenci, která zahrnuje supervizi, uvědomovat si a zachovávat hranice vlastních kompetencí.“ (Etický kodex Českomoravské psychologické společnosti)

„Sestra spoluodpovídá za úroveň zdravotního uvědomění spoluobčanů. Iniciativně se zúčastňuje všech společenských aktivit, které ke zlepšení zdravotního a sociálního zabezpečení směřují.“ (Etický kodex české asociace zdravotních sester)
Většina kodexů se stvrzuje podpisem (Jankovský, 2003, s. 197-110).

Je zřejmé, že etické kodexy a zásady nestačí. Jejich přečtení či prostudování nevede k etičtějšímu chování. Možná mohou vést k zamyšlení, jsou ale jen zjednodušujícím modelem. Neříkají, co dělat v situacích antipatie ke klientovi, při pocitu selhání, při přílišné obětavosti. Jako účelná se pak jeví praktická cvičení a podrobné probírání etických témat v rámci studia, které popisuje Kopřiva (1997) ze své zkušenosti se vzděláváním budoucích sociálních pracovníků ve Velké Británii. Postoje jsou v osobnosti hluboce zakořeněny, je ale možné se s nimi naučit pracovat. Pomáhající pracovník v sobě může cítit antisemitické, sexistické, homofobní či rasistické postoje, ale nikdy se nemají výrazněji projevit v jeho práci. Kopřiva navrhuje, aby v etických kodexech pomáhajících profesí byla uvedena ještě jedna zásada, která může být vázána i s těmito postoji: „Pomáhající je připraven kdykoliv vnímat a akceptovat svou nedokonalost, slabost a zranitelnost, kterou pomáhání vyjevuje, a pomocí sebereflexe a supervize napomáhat vývoji k lepšímu stavu, než je současný“ (1997, s. 91).

Supervize může sama o sobě sloužit k vyjasňování etických otázek. Pomáhá odpovídat na otázky typu: Proč svou profesi vykonávám? Proč ji vykonávám zrovna tímhle způsobem? Proč se v určitých situacích cítím zrovna takhle? Kdy se má práce stávat kvalitně odvedenou? Otevřené odpovědi na tyto a další otázky v rámci supervizního setkání pomáhají udržování etických norem přes poznávání sama sebe a respektování se. Ostatně supervizní setkání mohou být na etické otázky i zaměřené.

Například Hawkins a Shohet navrhuji čtyři základní zásady v profesi supervizora, kde se již objevuje možnost momentu pochybování:

- Vytváření etické citlivosti: sem patří povědomí o dopadech chování na druhé a vzhled do možných etických nároků interpersonálních situací.
- Formulování morálního sledu aktivit: souhra mezi skutečností situace, profesními etickými pravidly a našimi vlastními etickými zásadami.
- Uskutečňování etického rozhodnutí: potřeba dotáhnout do konce a uskutečnit etická rozhodnutí učiněná při zvládání odporu, ať už vnějšího, nebo vnitřního, jako je politika, vlastní zájmy, ochrana kolegy nebo strach dopustit se chyby.
- Přijímání dvojznačností etických rozhodnutí: nutnost vypořádat se s pochybnostmi a nejistotami (Hawkins; Shohet, 2000, s. 56).

ZÁVĚR

V této práci jsem se věnovala pojetí a smyslu supervize. Velký důraz byl nicméně kladen i na samotné pomáhající profese, kterým supervize slouží, a ve kterých nachází svůj smysl. Předpoklady k vykonávání pomáhajících profesí, motivace a etika s nimi spjatá se z pohledu supervize jeví podobně důležité jako samotná rizika (stres či syndrom vyhoření), se kterými se supervizor potýká.

Metaforicky řečeno, supervizor není chirurg, který má v přeneseném slova smyslu klienta-pacienta před sebou otevřeného jen na onu chvíli „opravy“, která je prováděna pouze jedním směrem. Supervizor pracuje (anebo by alespoň měl pracovat) ve vzájemně obohacujícím vztahu se supervidovanými. Někteří supervidovaní se na supervizora mohou dívat jako na „nositele pravdy“, to pokud od něj očekávají dogmatické řešení svého problému. Tak tomu ale není, a supervizor by neměl podlehnout svodu, který tento pohled na jeho osobu nabízí.

Supervizoři jsou vždy jen lidi, stejně jako jejich objekty zájmu, tedy pracovníci pomáhajících profesí. Každý přichází do práce se svými předpoklady, předsudky, ale i se svými osobními problémy a náladami; všechny tyto danosti se střetávají s očekáváními těch druhých, ale také s etickými kodexy. Osobní etické postoje se mohou lišit od postojů oficiálních. Inherentní součástí práce supervizora je proto neustálé promýšlení zkušeností, témat a výzev, stejně jako neustálé pochybnosti a nejistota. Základní výzvou a metou činnosti by však vždy mělo zůstat vzájemné poznávání a respektování se.

Mým studijním oborem je pedagogika, a je proto možné se také zamyslet nad tématem supervize ve škole. Škola je prostředí, ve kterém se každý den setkává velké množství lidí, a učitelství je profese, která s sebou nese velkou zodpovědnost a zároveň relativně nízkou úroveň služeb, jež pečují o psychohygienu učitele. Například v případě syndromu vyhoření u učitele trpí velké množství „klientů“ – dětí. Což má ve svém důsledku negativní vliv nejen na osobnost individualit, ale i na

celou společnost. Je proto zvláštní, že tímto způsobem exponovaná profese často nemá žádný systém reflexe a zpětné vazby, natož možnost supervize.

Všechna další témata, jež se řeší v rámci supervize pomáhajících profesí, neztrácejí nic na své aktuálnosti ani v prostředí školy. Do procesu výuky zasahují jak osobní a zdravotní problémy učitele, tak jeho vztahy s ostatními učiteli v rámci pedagogického sboru, nehledě na vztahy učitel – žák. Důležitým tématem pedagogiky je problematika kauzálních atribucí a sociální percepce učitelů. Kdyby učitelé měli možnost se v této problematice více vzdělávat a reflektovat ji v kontextu své vlastní pedagogické práce, dalo by se předejít mnoha konfliktům způsobených nevědomostí a případně traumatům na straně žáků.

CITOVANÁ LITERATURA

BAŠTECKÁ, Bohumila; GOLDMANN, Petr. 2001. *Základy klinické psychologie*. Praha: Portál.

BAYEROVÁ, M. 2005. Supervízia pracovnej skupiny. Týmová supervízia – možnosti a limity. In: Balek, P., ed. *Supervize v sociální práci a její institucionální souvislosti*. Ústí nad Labem.

CONNOR, V.; HAGAN, H. 2002. *Manažerská supervize v organizaci*. Praha: Diakonie ČCE.

GUGGENBÜHL-CRAIG, Adolf. 2007. *Nebezpečí moci v pomáhajících profesích*. Praha : Portál.

HARTL, Pavel; HARTLOVÁ, Helena. 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál.

HAVRDOVÁ, Zuzana, et al. 2008. *Praktická supervize: Průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén.

HAVRDOVÁ, Zuzana. 1999. *Kompetence v praxi sociální práce*. Praha: Osmium.

HAVRDOVÁ, Zuzana. 2005. Jak by se měla vyvíjet kariéra supervize v ČR? In: *Konfrontace, roč. 16, č. 1, s. 64-72*.

HAWKINS, Peter; SHOHET, Robin. 2004. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál.

HENNIG, C.; KELLER, G. 1996. *Antistresový program pro učitele*. Praha: Portál.

JANKOVSKÝ, Jiří. 2003. *Etika pro pomáhající profese*. Praha: TRITON.

KINKOR, Milan. 2005. Vzdělávání v supervizi v sociálních službách. In: *Konfrontace, roč. 16, č. 1, s. 57-60*.

KOLÁČKOVÁ, Jana. 2003. Supervize. In: Matoušek, Oldřich, et al. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál.

- KOPŘIVA, Karel. 1997. *Lidský vztah jako součást profese: Psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese*. Praha: Portál.
- KRACÍKOVÁ, Olga. 2002. *Supervize v sociální práci. Edukační materiál pro seznámení s problematikou*. Praha: Karlova Univerzita, Katedra sociální práce.
- KŘIVOHLAVÝ, J. 2003. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
- MACHOVÁ, Irena. 2004. *Supervize v sociální práci: možnosti jejího využití při práci dobrovolníků*. Praha: Univerzita Karlova, Katedra sociální práce.
- MATOUŠEK, Oldřich, et al. 2003. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál.
- MATOUŠEK, Oldřich. 2003. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál.
- MERHAUTOVÁ, Jana. 2006. *Kreativní techniky v supervizi*. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií.
- MERHAUTOVÁ, Jana. 2008. Kreativní práce v supervizi. In: Havrdová, Zuzana, et al. *Praktická supervize: Průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén.
- NAKONEČNÝ, Milan. 1992. *Motivace pracovního jednání a její řízení*. Praha: Management Press.
- PROVAZNÍK, Vladimír. 2002. Balintovské skupiny. *Ilist.cz : Studentský list* [online] [cit. 2009-04-16]. Dostupný z WWW: <<http://www.ilist.cz/clanky/balintovske-skupiny>>.
- ŘÍČAN, Pavel. 2000. Předmluva k českému vydání. In: Schmidbauer, Wolfgang. *Psychická úskalí pomáhajících profesí*. Praha: Portál.
- SCHMIDBAUER, Wolfgang. 2000. *Psychická úskalí pomáhajících profesí*. Praha: Portál.
- ŠIMEK, Antonín, et al. 2004. *Supervize - kazuistiky*. Praha: TRITON.

ŠIMEK, Antonín. 2000. Supervize je u nás stále nová. In: *Psychoterapeutické sešity*, roč. 1, č. 2, s. 1-2.

ŠVADLENOVÁ, Jana. 2006. *Využití psychodramatu v supervizi*. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií.

TOŠNER, J.; TOŠNEROVÁ, T. 2002. *Burn-Out syndrom – syndrom vyhoření*. Praha: Hestia.

TOŠNER, Jiří; SOZANSKÁ, Olga. 2002. *Dobrovolníci a metodiky práce s nimi v organizacích*. Praha: Portál.

ÚHELA, Ivan. 2005. *Umění pomáhat*. Praha: Slon.

VÁGNEROVÁ, M. 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.

VELTRUBSKÁ, I. 2002. *Supervize jako sebereflexe. Manuál ke kurzu*. Maxov: Diakonie ČCE.

VODÁČKOVÁ, D. a kol. 2002. *Krizová intervence*. Praha: Portál.

VOPATOVÁ, Ladislava. 2007. *Supervize zaměstnanců kontra management organizace : příležitost ke spolupráci nebo ohrožení autonomie?* Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií. Vedoucí diplomové práce Hradcová Dana.